

“O problema não é o método de alfabetização, é alfabetizar sem método” – Entrevista com Magda Soares

Magda Becker Soares é uma das maiores autoridades no Brasil na área de alfabetização e letramento. Professora titular emérita aposentada da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Magda tem diversos livros publicados, sendo referência obrigatória para docentes e pesquisadores que trabalham com o tema do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Por ocasião do lançamento de seu mais recente livro, *Alfabetização: a questão dos métodos* (Editora Contexto), Magda concedeu esta entrevista para Antônio Augusto Gomes Batista, coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec e ex-aluno de Magda no mestrado e doutorado na UFMG, e Joana Buarque de Gusmão, editora da Cadernos Cenpec.

Em uma conversa descontraída, Magda aborda as motivações para a produção do livro, seu processo de escrita e pesquisa, suas experiências como consultora da rede municipal de educação do município de Lagoa Santa (MG), em que atua na formação de professores, sua visão sobre temas polêmicos relacionados à alfabetização e à história da alfabetização no Brasil, além de compartilhar um pouco de sua história de vida.



CADERNOS CENPEC – Magda, para começar, conte um pouco sobre a história do livro *Alfabetização: a questão dos métodos* (Editora Contexto), que você está lançando. Ele nasceu das repercussões do The National Reading Panel?

MAGDA SOARES – Quando comecei a estudar o assunto, minha intenção não era propriamente escrever um livro. Na ocasião, enfrentávamos um debate sobre o conceito de alfabetização, muito reduzido a uma questão de métodos; alguns países, sobretudo os Estados Unidos, por meio principalmente do National Reading Panel, tomaram a dianteira para definir o que é alfabetização e como se deve alfabetizar as crianças. No Brasil, o momento também era de muita polêmica a respeito de métodos de alfabetização, uma disputa entre método fônico e construtivismo, disputa que ainda continua. Eu já tinha mais de uma vez levantado a hipótese de que na verdade o método fônico, tal como muito enfatizado no contexto norte-americano, não era adequado ao brasileiro. Mas minhas reflexões começaram, de fato, por volta de 1984, com o lançamento de “As muitas facetas da alfabetização”¹. Desde aquela época essa questão de métodos de alfabetização me preocupava e foi me preocupando cada vez mais. Minha intenção inicial foi compreendê-la: afinal, como é o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança? O que as pessoas estão estudando a respeito disso? O que as pesquisas estão dizendo? E quando saiu o Painel nos Estados Unidos, eu estava convicta de que as pessoas que se apoiavam em suas conclusões estavam equivocadas.

CADERNOS CENPEC – Para esclarecer aos nossos leitores, explique um pouco o que é o The National Reading Panel.

MAGDA SOARES – Os Estados Unidos, como a maioria dos países, enfrentava o problema da dificuldade em alfabetizar as crianças. Esse fato já era algo que me chamava a atenção: em diversos países, em muitas línguas diferentes, todos discutiam o que fazer para alfabetizar a criança. Nos Estados Unidos, constituíram uma comissão de alto nível para estudar toda a produção científica que já tinha sido feita a respeito da aprendizagem inicial da língua escrita pela criança. Em inglês, alfabetização tradicionalmente é chamada de reading, pois a ênfase sempre foi em leitura. Foi um estudo que começou enviesado, porque a comissão – o painel – que desenvolveu o estudo definiu

¹ Magda Soares se refere ao período de elaboração um de seus mais importantes artigos, publicado num número especial do periódico *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas* (n. 52, p. 19-24, fev. 1985); o mesmo número foi responsável pela publicação no Brasil de um dos primeiros artigos de Emilia FERREIRO e de importantes trabalhos que definiram novas perspectivas na abordagem da alfabetização no Brasil, como o de Eglê FRANCHI (1985); Elsie ROCKELL (1985) e Regina ZILBERMAN (1985), dentre outros. [N. de E.]

que só analisaria pesquisas experimentais, ou seja, com grupo de controle e tratamento estatístico. O resultado do Painel rendeu um relatório em que o foco foi a importância do papel da aprendizagem das relações fonema-grafema. As pesquisas analisadas mostravam que essa aprendizagem era fundamental. Bom, as pesquisas indicavam esse resultado preponderante porque a relação fonema-grafema é uma área em que é possível fazer, sem grande dificuldade, pesquisa experimental com grupo de controle e tratamento estatístico: você separa as crianças em dois grupos; em um, experimental, você ensina as relações fonema-grafema; no outro grupo, de controle, você não ensina. O primeiro vai aprender mais que o segundo. Mas o painel não se limitou a esse componente da alfabetização, a comissão estudou outros componentes, como a compreensão na leitura, o vocabulário. Algumas pessoas no Brasil, entusiastas do método fônico, deram destaque à conclusão do painel sobre a aprendizagem das relações fonema-grafema, ignorando as demais; basearam-se em um recorte das conclusões para afirmar que estaria provado que é preciso alfabetizar pelo método fônico. Eu tinha estudado muito o relatório e outros documentos anexos ao relatório que surgiram em seguida e estava convencida de que não era isso.

CADERNOS CENPEC – Dessas suas leituras do relatório e de outras pesquisas, como você chegou à escrita do livro?

MAGDA SOARES – Outro dia eu estava tentando colocar ordem em anotações que tenho o hábito de fazer quando leio e estudo, com a intenção de ver o que poderia descartar, e encontrei inúmeras anotações minhas desde os primeiros debates, com argumentos e referências bibliográficas contra e a favor do método fônico, contra e a favor do construtivismo, e comparações entre estudiosos norte-americanos e ingleses. Estudei muito a bibliografia da Inglaterra – os ingleses são bastante independentes dos Estados Unidos e já tinham implantado uma base comum, um currículo comum. Inclusive, nas minhas idas à Inglaterra, visitei escolas para ver como o currículo estava funcionando. Também me voltei para estudos da França, principalmente em nossos contatos muito estreitos com a Anne-Marie Chartier. Fiz também um estágio na França com o Jean Hébrard², que era então inspetor geral da

² Tanto Anne-Marie Chartier como Jean Hébrard são historiadores franceses que vêm se dedicando ao estudo da história da educação em seu país, especialmente ao estudo da leitura e da escrita e a suas formas de transmissão. Jean Hébrard tem pesquisado também a circulação da escrita entre escravos no Brasil. Durante o período a que Magda Soares se refere, ele atuava como inspetor geral da Educação Nacional da França, um importante cargo que responde diretamente ao ministro da Educação. Anne-Marie Chartier era pesquisadora do Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP) e

Educação Nacional da França, eu o acompanhava em suas visitas a escolas. As inspeções eram assim: o inspetor entrava na sala de aula, sentava lá no fundo e assistia à aula. Depois se reunia com a professora e discutia o que ela estava fazendo, o que não estava. Essa experiência me marcou e eu faço um pouco disso atualmente em Lagoa Santa. Desde então tenho lido e estudado a bibliografia nacional e estrangeira sobre o processo de alfabetização, a aprendizagem e o ensino. Sou ávida por leitura, estudo, pesquisa. Com a facilidade que surgiu com as tecnologias digitais – o que eu menciono na introdução do livro –, temos acesso fácil à bibliografia estrangeira atualmente. Levantei toda a produção brasileira por meio do Scielo e de outras fontes e bases de dados. Nós temos no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Faculdade de Educação da UFMG, um Centro de Documentação em que há todas as teses e dissertações sobre o tema alfabetização produzidas no país. Da bibliografia estrangeira, consultei inúmeros artigos e muitos livros. Eu organizo artigos em pastas porque imprimo tudo, gosto de ler no papel. Em cada pasta cabem 30, 40 artigos, e já estou na 26ª pasta. A bibliografia foi crescendo à medida que fui escrevendo, identificando pontos que era preciso esclarecer mais, descobrindo novos artigos e novos livros, escrevendo e lendo e estudando, tudo ao mesmo tempo.

CADERNOS CENPEC – E foi com base na análise de toda essa bibliografia que surgiu o projeto do livro?

MAGDA SOARES – A ideia inicial era fazer um livro não só sobre alfabetização, não só da aprendizagem inicial da língua escrita, mas que incluísse também o letramento junto com a alfabetização, que abordasse o trabalho da alfabetização sempre associada ao letramento, partindo de textos, da leitura e da produção de texto. No projeto, cheguei a planejar três organizações para o livro. À medida que fui escrevendo, percebi, porém, que ficaria extenso demais se seguisse o plano que tinha definido. Comecei a escrever com essa intenção de relacionar alfabetização e letramento, mas era tanta coisa sobre alfabetização que decidi focar somente a aprendizagem do sistema alfabético, a alfabetização propriamente dita. Por exemplo, no processo de leitura e pesquisa sobre a alfabetização em diferentes línguas, comecei a ver que a ortografia da língua tem uma importância fundamental nesse processo. Eu não me contentava em dizer só assim: “A ortografia do português brasileiro

professora do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFM); Jean Hébrard, após sua aposentadoria no Ministério da Educação Nacional, atua como professor na École de Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, e na Universidade de Michigan, em Ann Arbor. Ambos possuem artigos e livros publicados no Brasil, sobre didática e história do ensino da leitura e da escrita. [N. de E.]

é bem próxima da transparência, por isso a alfabetização é assim”³. Não! Sentia a necessidade de explicar o que é uma ortografia opaca e o que é uma ortografia transparente, como é esse contínuo. As línguas com ortografias mais transparentes são aquelas em que a escrita é mais próxima à fala. Fui ficando mais curiosa sobre diferentes ortografias e sua influência no processo de aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Essas interrupções para me aprofundar em determinados temas é que explica por que demorei tantos anos para escrever o livro... Outra questão que despertou meu interesse sobre a influência da ortografia na alfabetização foram as diferenças entre as relações fonema-grafema no português europeu e no português brasileiro. Com minha ligação com a Margarida Alves Martins⁴, de Lisboa, e os artigos dela, comparei os resultados de suas pesquisas com nossos trabalhos do Brasil e concluí que o processo de alfabetização lá e cá deve ser diferente. São duas ortografias em níveis diferentes de transparência. Quis me aprofundar no assunto do contínuo entre ortografias mais opacas e mais transparentes. A ortografia mais transparente é a finlandesa, o que também me fez buscar bibliografia para entender como seria essa ortografia. No finlandês, cada fonema tem um grafema correspondente, o que facilita a alfabetização: as crianças se alfabetizam em seis meses lá. Esse fato me levou a refletir sobre a questão de que, no Brasil, muitos estudos se pautam no que acontece nos Estados Unidos e como eles alfabetizam lá, sendo que a ortografia do inglês é a mais opaca no contínuo da transparência à opacidade, enquanto a ortografia do português brasileiro está próxima da transparência. Não podemos nos pautar pelos estudos da alfabetização na língua inglesa para dizer como alfabetizar as crianças brasileiras se as ortografias são tão diferentes.

³ O grau de transparência ou de opacidade de uma ortografia se refere ao nível de complexidade da estrutura silábica de uma língua e das relações de regularidade entre os sons de uma língua e seu sistema ortográfico. Quanto mais regular for a estrutura silábica e quanto mais um mesmo som for representado por um mesmo grafema ou “letra” (p. ex.: no português, o som [b] é sempre representado pelo grafema B e vice-versa), mais a ortografia é considerada transparente; quanto mais um mesmo som for representado por diferentes grafemas ou um mesmo grafema representar sons diferentes, menos a ortografia será considerada transparente e mais será considerada opaca (um caso de grande opacidade na ortografia do português, p. ex., é o do som [s], que pode ser representado pelos grafemas S em “sapato”, Ç em “Jaçanã”, SS em “passado”, C em “cedo”, XC em “Exceto”, X em “trouxe”. Segundo a classificação de SEYMOUR (1997), as línguas europeias assim se classificam de acordo com o grau de transparência e opacidade (a escala vai das mais transparentes às mais opacas): 1. Finlandês, Italiano, Espanhol; 2. Grego, Alemão; 3. Português, Holandês; 4. Islandês, Norueguês; 5. Sueco; 6. Francês, Dinamarquês; 7. Inglês. Para pesquisadores, a ortografia do português brasileiro seria mais transparente que a do português europeu, aproximando-se, embora com maior grau de opacidade, do espanhol. [N. de E.]

⁴ Professora do Instituto Superior de Psicologia Aplicada (Ipsa). [N. de E.]

CADERNOS CENPEC – A diferença entre o português brasileiro e o português de Portugal decorre da questão das consoantes? Porque lá elas têm “vida própria”, muitas vezes dispensando a vogal, que é o núcleo central da sílaba do português falado no Brasil.

MAGDA SOARES – O oral do português europeu é muito diferente do nosso, o que até dificulta nossa compreensão do português europeu falado. Por exemplo, na pronúncia do português europeu as vogais átonas são reduzidas ou neutralizadas, o que não ocorre no português brasileiro: o brasileiro pronuncia operar, perigo, o português, op’rar, p’rigo. Então, nessa relação entre fala e escrita, há diferenças, o que influencia a alfabetização, em que a criança aprende a representar os fonemas com grafemas. É significativo mostrar que, mesmo se tratando do português, são duas modalidades no mínimo diferentes em termos de relação entre fonologia e ortografia. Então, incluí no livro todo um capítulo sobre a questão das relações entre a ortografia da língua e a alfabetização nessa língua.

CADERNOS CENPEC – Que outro capítulo você destacaria na obra?

MAGDA SOARES – Há um capítulo sobre a consciência fonológica, um conceito geralmente mal compreendido. Muitos acreditam que, ao falar de consciência fonológica, se está necessariamente defendendo o ensino pelo método fônico. Então, neste capítulo, eu aprofundo o conceito colocando-o no contexto mais amplo da consciência metalinguística. Discuto os diferentes níveis de consciência metalinguística a serem desenvolvidos para contextualizar a consciência fonológica, e como é importante o trabalho com esses diferentes níveis para a aprendizagem da língua escrita. Dentre esses níveis, há alguns que são desenvolvidos junto com a alfabetização, apesar de não serem essenciais a ela. Um exemplo disso é a consciência metatextual no trabalho com produção de texto e com leitura. Há muito o que se discutir sobre consciência sintática, consciência morfológica e consciência semântica para abordar ensino de gramática, gramática contextualizada, etc. Mas isso já seria outro livro! Neste, eu quis pelo menos discutir um pouco isso para contextualizar a consciência fonológica, para situá-la nesses processos e defini-la. Mesmo ao focar a consciência fonológica, quis levar a perceber que ela apresenta diferentes dimensões, desde a dimensão da consciência fonológica da palavra, depois da sílaba até chegar ao fonema. Então, foi necessário trazer o conceito de consciência fonêmica também.

CADERNOS CENPEC – No currículo de Lagoa Santa, você distingue três tipos de desenvolvimento que concorrem concomitantemente para a alfabetização. Quais são?

MAGDA SOARES – Os três são: o conhecimento das letras, a evolução psicogenética e a consciência fonológica, que são desenvolvidos simultaneamente. Quem adota a perspectiva de Emilia Ferreiro defende que, por exemplo, se a criança está na fase da garatuja, é preciso esperar que ela avance dessa fase. Eu defendo que não se pode esperar, não. Ela está na garatuja porque não está “ouvindo” o som das palavras. Ela tem de ouvir o som das palavras para saber que o som das palavras é que é escrito, representado, não o significado da palavra.

CADERNOS CENPEC – Você interagiu três facetas? Uma faceta que é gráfica, outra que é linguística e uma outra que é psicológica?

MAGDA SOARES – É, exatamente. Há um processo psicológico, cognitivo. Eu prefiro chamar cognitivo. O desenvolvimento cognitivo da criança caminha junto com o desenvolvimento de consciência fonológica e junto com o conhecimento das letras, ou seja, de saber que é o som das palavras que é registrado por grafemas. Isso é o que eu vejo acontecer com as crianças, comprovamos esse processo com 600 crianças em Lagoa Santa. Elas precisam chegar à consciência fonológica da palavra. Há aqui algo interessante, que não foi possível abordar neste livro, talvez entre em um próximo, que é o processo de passar da palavra para a frase. Eu me esforço muito lá em Lagoa Santa para não agir como pesquisadora, porque acho que é misturar posturas e atividades. Ter um olhar de pesquisador é diferente de ter uma presença de parceira. Eu não quero olhar a prática das professoras como pesquisadora, embora a todo momento pense: “Meu Deus do céu, isso ia dar uma pesquisa tão boa!” (risos). Mas é inevitável que seja uma forma de pesquisa, porque vejo as coisas acontecendo. Você tem o referencial teórico e identifica as lacunas que tem o teórico, como também identificas as lacunas que tem a prática. Essa passagem da criança da escrita da palavra à escrita da frase é interessante, viu?

CADERNOS CENPEC – Isso na escrita e também na leitura?

MAGDA SOARES – Na escrita. Por exemplo, se você pede para a criança escrever nomes de objetos, animais, ela escreve com correção. Quando você pede que escreva as mesmas palavras em frase, ela erra a palavra que mostrou que sabe escrever. A hipótese é que, quando a palavra está

inserida na frase, o processo de relacionar fonema a grafema se torna mais difícil, porque oralmente a palavra se perde na frase, perde de certa forma a individualidade, já que a frase é uma cadeia fonológica sem interrupção, os fonemas são pronunciados de forma contínua. Quando se pede a escrita de uma palavra, ela está isolada, então a criança focaliza as sílabas.

CADERNOS CENPEC - É uma questão realmente ligada à representação?

MAGDA SOARES – É. Há casos, e não poucos, de criança que está, por exemplo, silábica-alfabética ou até alfabética na escrita de palavras. Na escrita de frases ela está em um nível anterior, ela está silábica sem valor sonoro, está até frequentemente pré-silábica. Quando fazemos, em Lagoa Santa, os diagnósticos, avaliamos as crianças tanto na escrita de palavras quanto na escrita de frase. Analisando os resultados com as professoras, nos perguntamos: “Está desencontrado... Como é que aqui ela sabe escrever a palavra e aqui ela não sabe?”. Começamos a pensar sobre isso, a observar com regularidade. Esse tipo de reflexão com as professoras é bom, porque elas também ficam curiosas em descobrir a causa, cria uma atitude diferente em relação ao processo das crianças. No livro, tratei apenas da leitura e escrita de palavras, porque já dava muita conversa, já que achei importante discutir os modelos de leitura e de escrita.

CADERNOS CENPEC – Sobre a questão do ensino, tanto tendo em vista a consciência fonêmica quanto o ensino de nossa ortografia, é necessário adotar uma abordagem metodológica para desenvolver os dois aspectos da aprendizagem da escrita. O que se propõe aqui no Brasil, por alguns, é uma abordagem metodológica muito parecida com a norte-americana, que é a sintética, partindo dos sons. O aluno pronuncia artificialmente os sons, incluindo as consoantes, o que linguisticamente é quase impossível no português brasileiro, pois elas não têm existência própria sem auxílio de uma vogal. Daí muitos proporem, mesmo nos EUA, uma abordagem analítica. Essa perspectiva de partir do fonema é adequada no caso do português brasileiro e o ensino de sua escrita?

MAGDA SOARES – O mais adequado é partir do texto ou pelo menos da palavra. Para abordar isso no livro, ao lado de minha análise da bibliografia está minha experiência, meu trabalho direto com as professoras e as crianças em Lagoa Santa. Lá, trabalhamos sempre o processo a partir de um texto. As professoras trabalham muito leitura e interpretação de textos de diferentes gêneros. A partir disso, a professora seleciona uma frase do texto e foca a atenção nessa frase, mostra aos alunos que a frase é feita de palavras,

seccionando-a oralmente e escrevendo a frase, indicando o espaço entre uma palavra e outra. Nesse momento, é possível trabalhar com as palavras, em seguida das palavras para as sílabas – oralmente e na escrita. Da sílaba então se chega ao fonema, o que é feito sempre sem que se pronuncie o fonema, mas por jogos baseados na técnica de comutação linguística: por exemplo, na palavra “pa-to”, se altero o primeiro som, posso compor novas palavras, como “sa-po”, “fa-to”, “ga-to”, “ma-to”. São dois caminhos que se sucedem: um é top down – do texto ao fonema; o outro é botton up – do fonema de volta ao texto.

CADERNOS CENPEC – Você aborda os estágios do desenvolvimento da escrita de Emilia Ferreiro no livro?

MAGDA SOARES – Sim, abordo, sobretudo porque vemos que as crianças passam pelas fases de conceitualização da escrita que Emilia Ferreiro estudou e explicou. Mas há dois aspectos relacionados a esses estudos que me deixavam intrigada. O primeiro era: por que os franceses e os ingleses, por exemplo, não consideram a teoria de Emilia Ferreiro em suas práticas de alfabetização? Muitos nem a conhecem. Há quem diga que sua teoria seria para crianças do Terceiro Mundo... O segundo aspecto era: “Será que só Emilia Ferreiro identificou fases de desenvolvimento na apropriação da escrita pela criança?”. Na verdade, não. A pesquisa de Ferreiro se insere no quadro piagetiano, da psicogênese. Então, fui buscar bibliografia a respeito, em outros quadros conceituais que trataram das fases de desenvolvimento da escrita na criança, e, assim, mais um capítulo surgiu. Nele, mostro que não é somente Emilia Ferreiro que percebeu e estudou as fases de desenvolvimento na aprendizagem da escrita. A pesquisadora Glenda Bissex⁵, anterior a Ferreiro, por exemplo, identificou fases com base na aprendizagem da escrita pelo filho.

CADERNOS CENPEC – Como você chegou a esses estudos anteriores a Ferreiro?

MAGDA SOARES – Em um artigo, Cláudia Martins⁶ caracteriza o paradigma

⁵ Glenda Bissex, pesquisadora norte-americana na área de leitura e escrita, escreveu em 1980 o livro *Gnys at wrk: A child learns to write and read*, em que relata a evolução da aprendizagem da escrita por seu filho desde a pré-escola até o domínio da escrita alfabética na ortografia do inglês. O título do livro, *Gnys at wrk*, é uma das primeiras escritas da criança, em um aviso colocado na porta de seu quarto, significando *Genius at work* (Gênio trabalhando). [N. de E.]

⁶ Cláudia Cardoso Martins é professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais. Antes disso atuou na Faculdade de Educação da mesma universidade. Desenvolve pesquisas no campo do desenvolvimento da consciência fonológica. [N. de E.]

que orienta Emília Ferreiro como construtivista, diferenciando-o do paradigma de Linnea Ehri⁷, que faz pesquisas sobre a aprendizagem da escrita no quadro fonológico. Ehri parte do momento em que a criança já tomou consciência de que a escrita é o registro do som das palavras, e investiga do ponto de vista fonológico como o processo se desenvolve. Ferreiro investiga o processo do ponto de vista psicogenético, construtivista, parte de antes mesmo que a criança compreenda que a escrita é o registro dos sons da fala, e não de seus significados. Essas referências que, no meu entender, se complementam, não se opõem, me deram a clareza necessária para escrever o capítulo em que faço a revisão das fases de aprendizagem da língua escrita em diferentes propostas, não só as de Ferreiro e Ehri, que termino por adotar.

CADERNOS CENPEC – Há um embate de alguns grupos brasileiros com a perspectiva de Emília Ferreiro, principalmente quando se aborda a questão linguística no processo de aprendizagem da escrita. Houve um debate difícil na UFMG entre Emília Ferreiro, Milton do Nascimento, você [Antônio Augusto Gomes Batista], Marco Antônio de Oliveira, Eunice Nicolau e Daniel Alvarenga⁸, que na época faziam uma pesquisa sobre a aquisição do sistema ortográfico.

MAGDA SOARES – Ela ficou descontente na época com contestações que vinham do campo da linguística. A ideia, no fundo, para a escrita de um dos capítulos está relacionada a essas contestações. Eu queria esclarecer como interpreto a controvérsia e, como sou fundamentalmente professora, o que esclareço para mim quero sempre partilhar com os outros. Não consigo entender as pessoas que ficam pesquisando e estudando, na academia, por exemplo, que escrevem artigos que só os pares vão ler e compreender.

CADERNOS CENPEC – E você pensa em compartilhar com quem, quando está escrevendo? Com estudantes de graduação, professores?

MAGDA SOARES – Pois é, pensar o público desse livro foi outro processo demorado. A primeira ideia era escrever para professores, para chegar à escola, que, aliás, foi sempre a minha postura em relação à produção de livros e artigos, por isso é que eu escrevi tantas coleções didáticas. Acredito que toda essa discussão sobre alfabetização, sobre ensino da língua não vai servir de nada se não mudar a escola, particularmente a escola pública. Mas, a certa altura da escrita deste livro, percebi que o que eu estava escrevendo não iria

⁷ Linnea Ehri é pesquisadora e professora no Graduate Center of the City University of New York; desenvolve pesquisas sobre a aquisição da língua escrita pela criança e dificuldades na aprendizagem da escrita. [N. de E.]

⁸ Professores e ex-professores da UFMG, os três primeiros da Faculdade de Letras e os três seguintes da Faculdade de Educação.

servir diretamente a professores, e sim a quem forma os alfabetizadores. E isso me traz um pouco de decepção com esse livro, porque não é diretamente para as alfabetizadoras... É preciso fazer a transposição didática para chegar à prática da sala de aula. Então a minha hipótese é que os leitores do livro serão basicamente os formadores de alfabetizadores que queiram ampliar seu conhecimento do processo de alfabetização, considerando-o como um conteúdo complexo, não apenas uma técnica, uma questão de método. Tomara! E talvez interesse também a pesquisadores que queiram contextualizar o recorte de sua pesquisa sobre alfabetização no quadro amplo desse processo. O livro tem ainda uma intenção um pouco combativa de ter e fornecer argumentos para discussão com outras perspectivas.

CADERNOS CENPEC – Que outras perspectivas? Você poderia dar um exemplo?

MAGDA SOARES – Renata Jardini⁹, fonoaudióloga, tendo lido este meu último livro, me escreveu para dialogar sobre alfabetização. Ela propõe um método de alfabetização que parte da articulação dos fonemas, denominado “método das boquinhinhas”. Mantivemos uma boa interação por e-mail e discutimos esclarecendo nossas perspectivas: ela, da área médica, analisa o processo do ponto de vista fisiológico, do funcionamento do aparelho fonador, enquanto eu analiso do ponto de vista da linguística e da psicologia cognitiva. É esta minha vontade, minha intenção: que as discussões a respeito de como alfabetizar sejam discutidas com clareza dos pressupostos e consciência de que o processo de aprendizagem da língua escrita é complexo. Podemos adotar diferentes perspectivas, mas não podemos deixar de concluir que essas diferentes perspectivas se somam, não se contradizem nem se opõem.

CADERNOS CENPEC – Magda, e sobre essas polêmicas todas no Brasil hoje em relação aos gestores, particularmente aos gestores que se encantam com soluções mágicas que chegam para eles – o que você diria sobre isso? O que se poderia dizer às pessoas que formulam políticas para alfabetização e acreditam firmemente que um método vai resolver todos os problemas da alfabetização? O que você diria para que não pensem que o que você escreveu é um método?

MAGDA SOARES – Eu já não sei o que a gente tem de fazer neste país, viu? Adotam-se projetos e métodos por critérios outros que não o critério da fundamentação teórica. Nas situações em que eu aceitei falar para gestores, não abordei teorias. Sempre achei que o caminho era falar sobre o projeto

⁹ Renata Jardini é mestre e doutora em Pediatria pela Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp, com pós-graduação em Psicopedagogia pela Unicep, de São Carlos, SP. [N. de E.]

de Lagoa Santa. E, com base no projeto, mostrar o que é alfabetizar por meio da comprovação pelos resultados. Então mostro como é o processo de aprendizagem da língua escrita e como agir para chegar ao sucesso, como trabalhamos e o que trabalhamos em cada situação. Mas confesso que ando muito decepcionada com os gestores neste país. Prefeitos, secretários de educação, MEC, que propõem a cada mandato projetos que não consideram o passado, que não consideram fundamentos em que o proposto se baseie. Intervenções, uma depois de outra, sem que se veja real avanço na qualidade do ensino e da aprendizagem. Não sei qual seria a solução. Estou convicta de que o caminho, embora longo, seja atuar sobre a formação inicial dos futuros alfabetizadores. O que se tem proposto como formação continuada tenta continuar uma formação que não existiu antes... continuar o quê? Mas isso significa mudar o currículo dos cursos de Pedagogia, o que se tem tentado ao longo de anos sem sucesso, ou então, quem sabe, ser criado um curso específico para formação de alfabetizadores.

CADERNOS CENPEC – Como o Normal Superior, por exemplo?

MAGDA SOARES – É, o curso Normal Superior foi minha esperança, porque eu acreditava que seria um curso para formar especificamente os professores das séries iniciais e da educação infantil. Mas as universidades públicas não assumiram esse curso, acho que porque consideraram que seria um curso muito “básico” para se ocuparem com ele... Ou talvez porque os cursos de Pedagogia consideravam que já faziam o que se pretendia com o Normal Superior. As instituições particulares é que passaram a oferecer o Normal Superior. E a maioria desses cursos nada mais tem sido que uma “reprodução simplificada” dos cursos de Pedagogia. A formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais é um grande problema. E penso que, se não reformularmos a formação desses professores, não resolveremos o problema do nosso reiterado fracasso não só em alfabetizar nossas crianças mas também em dar a elas condições para a continuidade de estudos. Há até uma alternativa interessante que é o Mestrado Profissional, mas que também tem enfrentado inúmeros problemas: a oferta para a área da alfabetização é praticamente inexistente; nas universidades, os professores alegam que não têm tempo para assumir mais esse encargo, por isso os mestrados profissionais vêm selecionando um número reduzido de candidatos, falta apoio em bolsas e liberação, por parte dos empregadores, dos professores para fazer o curso, os critérios de seleção em geral resultam em pouco impacto sobre a qualidade de ensino nas escolas. A minha ideia é que faculdades ou universidades fizessem convênio com uma prefeitura, garantindo no projeto

a liberação de carga horária dos professores selecionados, pelo menos em parte, para que pudessem fazer o curso. Assim seria possível atender um número significativo de professores; melhor ainda se o projeto envolvesse toda a rede de ensino, selecionando um ou dois professores de cada escola da rede, que se comprometeriam a socializar a aprendizagem com os colegas da escola... A maior parte dos municípios tem um número pequeno de escolas, é uma alternativa viável. Mas parece haver pouco interesse nisso.

CADERNOS CENPEC – Você afirma que o grande problema é que no Brasil se criou a mentalidade de que alfabetização é uma questão de método. Poderia explicar melhor esse problema?

MAGDA SOARES – A nossa história da alfabetização é uma história de mudança de método em método, conforme a tendência do momento. Professores e gestores discutiam: “Não, bom mesmo é o silábico”. “Ah, não, não é o silábico. Bom mesmo é o global.” “Não, é o fônico.” Eu me lembro de que, quando estava na escola pública, a grande questão que a gente tinha em cada começo de ano era sobre qual método usar para alfabetizar as crianças. E as professoras adotavam o método que na verdade estivesse mais próximo de um receituário, minuciosamente prescrito nos livros didáticos do método escolhido. Nos primeiros anos de minha vida profissional, eu formava professoras no curso normal de uma escola municipal. A grande maioria das alunas era de meninas que já estavam trabalhando em escolas, e o problema que elas traziam era qual método usar, como era um determinado método, como era outro determinado método.

CADERNOS CENPEC – Se não é sobre métodos, qual é a principal questão sobre alfabetização que devemos discutir? Ou seja, qual a resposta para como alfabetizar nossas crianças?

MAGDA SOARES – É essa conclusão a que chego no livro. A questão não é de método, porque, se analisarmos os métodos que circulam na área, cada um privilegia um aspecto que é, sim, necessário trabalhar. Até o fônico, porque ninguém pode negar que a criança tem que aprender a relação fonema-grafema para se alfabetizar, já que a escrita alfabética é um sistema de representação de fonemas em grafemas. Mas a escrita não é só essa relação, o processo de aprendizagem da língua escrita não é tão simples assim. Então, a solução é compreender o processo dessa aprendizagem em toda a sua complexidade, e não é possível um método único para dar conta dessa complexidade. É preciso conhecer o processo de conceitualização da escrita pela criança na perspectiva psicogenética, as operações cognitivas que estão envolvidas na

compreensão do sistema de escrita, é preciso conhecer a fonologia da língua e saber relacioná-la como sistema alfabético e com a evolução da criança, o desenvolvimento da criança. E ainda é preciso relacionar tudo isso com o conhecimento das letras, que tem sido um conhecimento em geral mal trabalhado, pois se ensinam as letras como figuras, o que as letras não são, elas são uma representação abstrata e arbitrária de sons – fonemas – que também são abstratos, o que exige um trabalho específico com o conhecimento do alfabeto. Parece óbvio que um único método não pode atender a toda essa necessária articulação de diferentes processos. Por isso a minha proposta no livro é que não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo.

CADERNOS CENPEC – Isso na leitura e na escrita? A leitura e a escrita podem ser vistas como processos diferentes ou podemos considerá-las uma o espelho da outra?

MAGDA SOARES – Na leitura e na escrita. São processos diferentes, e esta é mais uma razão para não ser possível um único método de alfabetização. É preciso compreender que os processos de ler e de escrever são cognitiva e linguisticamente diferentes, embora se desenvolvam simultaneamente. Para ler, o processo é representar por sons os grafemas; para escrever, o processo é transformar grafemas em sons. No livro, discuto esses dois processos e a importância da compreensão deles e das diferenças entre eles para a alfabetização.

CADERNOS CENPEC – Você afirmou que a redução da alfabetização a uma questão de método seria algo brasileiro e que talvez tenha ficado no passado. Havia, por exemplo, uma época em que ou era silábico ou era global, sendo que havia uma hierarquia entre os dois.

MAGDA SOARES – Pobre só aprenderia pelo silábico, rico aprendia pelo global... (risos).

CADERNOS CENPEC – Isso não seria uma questão internacional? Ou voltou a se tornar mundial com essa guerra dos métodos nos Estados Unidos?

MAGDA SOARES – Eu acho que não é geral, internacional. A “guerra dos métodos” ocorre mesmo é nos Estados Unidos entre um método global, que chamam de whole language, e o fônico. A whole language não é exatamente o método global que se difundiu no Brasil, que é muito específico, veio da

Universidade de Colúmbia por intermédio de Lúcia Casasanta¹⁰. O que nos Estados Unidos chamam de “guerra dos métodos” é a disputa entre método fônico, que parte dos fonemas, e a chamada whole language, que nega métodos, e defende a aprendizagem por meio da interação da criança com textos e livros de diferentes gêneros. Para nós, no passado a “guerra” era entre métodos sintéticos e métodos analíticos, atualmente é entre construtivismo e método fônico.

CADERNOS CENPEC – Magda, então podemos dizer que os nossos métodos globais são uma invenção brasileira?

MAGDA SOARES – Eles são muito específicos; o nosso global é o também chamado método global de contos. O curso que Lúcia Casasanta fez em Colúmbia, que resultou no método global que trouxe para o Brasil, tinha como quadro de referência a Gestalt. Então, partia-se de um texto, em geral um conto, e dele iam-se progressivamente fazendo segmentações: de frases, de palavras, de sílabas. Mas eu tenho minhas hipóteses para essa introdução do método global de contos no Brasil. Todos os livros que tenho sobre história da alfabetização nos Estados Unidos falam sobre método fônico e sobre o método look and say, em que a criança aprendia a reconhecer palavras e mesmo frases como um todo, por memorização – como se vê, com pressupostos da Gestalt e um antecedente da whole language; não há menção a método global de contos. Suponho que, quando Lúcia Casasanta voltou ao Brasil, como era muito interessada em literatura infantil, deve ter tido a ideia de partir de um conto, de uma história, mas construída artificialmente, para levar progressivamente a criança a perceber a segmentação da cadeia sonora da fala.

CADERNOS CENPEC – Não é um grande problema, mas você defende também que não é possível evitar o ensino das relações fonema-grafema. Mas, com exceção de alguns poucos fonemas consonantais e das vogais, nós não pronunciamos a maior parte das consoantes isoladamente.

MAGDA SOARES – Exatamente. Esta é a grande questão: a criança precisa

¹⁰ Lucia Monteiro Casasanta (1908-1989). Autora de Os três porquinhos, As mais belas histórias e As mais belas poesias, além de livros sobre metodologia do ensino de português, foi uma das fundadoras da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais e responsável pela introdução e adaptação do método global no país, após ter estudado, juntamente com um grupo de professoras mineiras, no Teacher’s College da Universidade de Colúmbia, em Nova York. Os estudos desse grupo integravam as medidas da reforma do ensino iniciada em 1927, conhecida como a Reforma Francisco Campo e Mário Casasanta. [N. de E.]

aprender a relação dos sons da fala com os grafemas da escrita, mas o som que é representado na escrita, o fonema, não é pronunciável, é uma representação linguística abstrata. Em ortografias com transparência, ainda que não total, como o português brasileiro, não é difícil que a criança identifique – o que não quer dizer pronuncie – o fonema por contraste ou oposição com outro fonema. Em ortografias opacas, como a inglesa, isso se torna bem mais difícil, e é preciso usar memorização, nos casos em que um mesmo conjunto de letras corresponde a fonemas diferentes, ou usar muito a morfologia das palavras.

CADERNOS CENPEC – Você acha que a exploração do som com a letra pura é danosa para o processo de alfabetização?

MAGDA SOARES – Há momentos em que a articulação pode ajudar, como na diferenciação entre sonoras e surdas, as chamadas consoantes homorgânicas, que têm a mesma articulação no aparelho fonador, mas se distinguem pela maior ou menor vibração das cordas vocais. Mas não acho que isso seja necessário. É muito mais fácil levar a criança a perceber que “pata” e “bata” são duas palavras diferentes e que são diferentes porque o som de “pa” é diferente do som de “ba”, do que ficar fazendo a criança repetir “ba-ba-ba”¹¹. Quando comecei a desenvolver o projeto em Lagoa Santa, havia uma professora que enchia um saco plástico de pedacinhos de papel para a criança falar dentro do saco “pa”, “ba”. Se fosse a consoante sonora [“ba”], os papéis voariam. E não voava nada, voava só um pouquinho... Os alunos não estavam entendendo o que era aquilo de ficar falando na boca de um saco plástico (risos). Um esforço enorme da professora, sobretudo. Logo no começo eu disse que não era necessário. Meu primeiro momento lá foi ver como as professoras trabalhavam. Era incrível, muitas usavam o método da boquinha, focalizando a articulação dos sons. Foi preciso convencê-las de que nem sempre isso é necessário. E hoje eu me sinto realizada quando vejo as professoras falando em fonema, sílabas, CVC [sílabas com a estrutura Consoante + Vogal + Consoante], CCV [sílabas com a estrutura Consoante + Consoante + Vogal] – estudamos as estruturas silábicas, porque é das sílabas que se chega à identificação dos fonemas. Eu me preocupo muito com o projeto em Lagoa Santa porque vai chegar um momento em que vou ter de sair, não sou eterna... Por isso, não quero que o Núcleo¹² fique dependendo da

¹¹ As consoantes homorgânicas são geralmente confundidas pelos alunos, dada sua proximidade articulatória e sonora. Elas se organizam em pares como /p/ e /b/, /k/ e /g/, /t/ e /d/, /s/ e /z/, /x/ e /j/. Para efeito de melhor compreensão não se adota aqui o alfabeto fonético internacional. [N. de E.]

¹² O projeto de Lagoa Santa desenvolve o conjunto de suas ações por meio de um Núcleo composto por uma professora alfabetizadora de cada escola, escolhida pelas colegas,

minha figura. Eu fico me consolando, dizendo que vou escrever um livro com esse projeto. Mas não sei se terei coragem de fazer isso.

CADERNOS CENPEC – Por quê?

MAGDA SOARES – Primeiro, é a questão de tomar um distanciamento que seria necessário, para ver “de fora” a experiência. E também há muita coisa que é essencial da experiência que eu não gostaria de tornar público. Sinto que seria uma espécie de traição. Por exemplo, as dificuldades. Quanto às dificuldades pedagógicas que aparecem, não há problema. Mas há dificuldades de outra natureza... Por exemplo, como é difícil enfrentar as injunções administrativas, negociar com prefeito, com secretários de educação, com as determinações de nível estadual. Falar sobre isso, ainda que eu não cite o município, todo mundo vai saber que é de lá que estou falando. E seria injusto, porque em todos os municípios é assim, sempre o jogo do pedagógico com o político.

CADERNOS CENPEC – Voltando à formação inicial dos alfabetizadores e considerando que está a cargo dos cursos de Pedagogia, como você acha que ela poderia ser?

MAGDA SOARES – Seria necessário que, especificamente na formação de alfabetizadores, nos cursos de Pedagogia, se discutisse como a criança aprende e o que é esse objeto linguístico que ela aprende, a escrita. A partir disso, inferir como orientar a aprendizagem da criança. Porque, conhecendo o processo e o objeto, é possível definir o que fazer e compreender dificuldades da criança para ajudá-la de forma adequada. Por exemplo, sobre a letra espelhada, o que acontece com certa frequência na fase inicial da alfabetização, em geral se pensa que “essa criança tem dificuldade. É disléxica, encaminha para o psicólogo”. Se o alfabetizador é bem formado, ele sabe o que explica a letra espelhada – uma questão da assimetria de certas letras – e sabe, assim, o que fazer. As professoras em Lagoa Santa estão sempre interpretando as dificuldades das crianças, e é isso que uma professora precisa saber fazer. Porque em salas de 25/30 alunos, há níveis diferentes de aprendizagem, e há somente uma professora para orientar crianças nesses diferentes níveis. O que a professora tem que saber? Tem que entender o processo da turma, de cada grupo, de cada criança, e saber o que fazer, como intervir.

que por sua vez atua no desenvolvimento profissional das demais no cotidiano escolar, bem como no acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem da escola, trazendo para o Núcleo, quando necessário, os desafios enfrentados por cada turma e por cada aluno, para busca de respostas para sua resolução. Para uma visão geral do projeto, ver Plataforma Alfalettrar (<http://alfalettrar.org.br>) e SOARES (2015). [N. de E.]

CADERNOS CENPEC – Um grande desafio da educação é entender qual a diferença entre saber o que a criança aprende e saber o que se deve ensinar. Como resolver esse desafio?

MAGDA SOARES – É fundamental para o professor compreender essa diferença. O que o professor precisa aprender para levar a criança a aprender? E aprender isso por quê? Para quê? Ele precisa aprender aquilo que é necessário saber para compreender o que a criança vai aprender. E tem que compreender como é que a criança aprende. Por isso o projeto em desenvolvimento em Lagoa Santa tem tido bons resultados. Primeiro as alfabetizadoras passam pela experiência de aprender e desenvolver determinadas habilidades. Por exemplo: trabalhando com produção textual, com textos narrativos, textos informativos e até textos argumentativos nas séries iniciais. Trabalhar com textos argumentativos causou um espanto: nas séries iniciais? Desenvolvemos uma reflexão: “Toda criança argumenta. Desde pequenininha já está argumentando com a mãe. Argumenta com vocês, professoras. Então por que não podem escrever um texto argumentativo?”. Estudamos o que é texto argumentativo, as professoras produzem um texto argumentativo, eu leio e mostro como fazer a revisão do texto. Em seguida, passamos a discutir como orientar a criança para argumentar por escrito. Peço que selecionem alguma coisa que está ocorrendo na escola para discutir na sala de aula. Por exemplo, uma delas selecionou a questão do dever de casa, de que muitos alunos reclamavam. Ela discutiu com os alunos essa questão, se é bom ou não ter dever de casa, se precisa ou não de dever de casa. Depois de discutir, fez um esquema: expor a opinião e depois defendê-la. Como a discussão evidencia que há opiniões diferentes sobre ter ou não dever de casa, é preciso rebater as opiniões contrárias à assumida. As crianças são espertas, escrevem bons textos argumentativos usando o esquema. Discutimos os textos dos alunos, analisando como as crianças elaboraram seus textos. Um menino escreveu: “Eu detesto dever de casa, porque a gente não pode brincar. A gente fica só ocupado com o dever de casa. Tem gente que acha bom, mas eu detesto dever de casa” (risos). O interessante é que as professoras passam pela experiência para depois transferir aquilo para a escola, levando as crianças a também passar pela experiência.

CADERNOS CENPEC – Estou vendo ali na estante o livro *Reading in the brain*. O que você está achando de suas leituras em neurociência, neurolinguística? O quanto isso colabora para pensar nossas questões? Pelo que eu li, no caso do cérebro, há a construção de uma arquitetura cerebral e as outras aprendizagens vão ser realizadas a partir dela. Como você vê isso?

MAGDA SOARES – Estou achando que os estudos de neurociência vão clarear muita coisa na área da aprendizagem da escrita. Ainda estão no começo, mas vão contribuir cada vez mais. E ando fascinada com as leituras que tenho feito sobre isso. Porque você vê como é que está tudo aqui dentro [apontando a cabeça], entendeu? É uma coisa até meio misteriosa... Quase que eu fico obrigada a acreditar em Deus, eu, que sou atea. Eu me pergunto como pode um animal ter algo aqui dentro que faz tanta coisa! Até a própria dislexia ficou praticamente esclarecida com a análise neurológica.

CADERNOS CENPEC – Em que sentido, Magda?

MAGDA SOARES – Os estudos neurológicos feitos com esses equipamentos sofisticadíssimos de imagem mostram que as pessoas disléxicas apresentam um problema em uma região específica do cérebro em que se processam os sons. Funciona de maneira muito diferente na pessoa que é disléxica. Quer dizer, é uma questão neurológica, fundamentalmente. Antes, se acreditava que era um problema de visão. Mas é uma questão do processamento cerebral dos sons no cérebro. É incrível. Há pesquisas sobre outros problemas com a escrita que são feitas com pessoas que tiveram algum acidente cerebral ou algum acidente que ocasionou um dano no funcionamento em uma parte do cérebro. Buscam, então, que parte do cérebro foi essa que deixou de funcionar. Por exemplo, quando o indivíduo continua capaz de ler, mas não é mais capaz de escrever. Quer dizer, são lugares diferentes do cérebro que são ativados para a leitura ou para a escrita. Até os lugares diferentes do cérebro em que processamos consoante e vogal já foram identificados. É impressionante o que acontece dentro da cabeça da gente. Eu fico até meio confusa... Como se fosse um anãozinho que estivesse aqui dentro traçando umas linhas (risos). E o medo enorme de acontecer alguma coisa no que está aqui dentro! (risos).

CADERNOS CENPEC – São coisas assim, Magda, que fazem a gente querer não só uma sociedade mais justa, mas também uma educação infantil de excelente qualidade. Afinal, é o momento em que essa arquitetura cerebral está sendo feita.

MAGDA SOARES – Isso é o que já se mostrou também. É na fase do nascimento até os 6/7 anos que o cérebro está ainda com grande plasticidade. Depois fica mais difícil. Uma competência importante de desenvolver em criança na educação infantil é o desenvolvimento das memórias de curto prazo e de longo prazo, tão fundamentais na aprendizagem da língua escrita. Outro exemplo, a habilidade de classificar. Aprender a classificar é algo a ser desenvolvido quando a criança é pequena. Na educação infantil, é uma injustiça não

desenvolver sistematicamente nas crianças essas habilidades, esses processos cognitivos tão essenciais, sobretudo nas crianças das camadas populares. Os privilegiados social e culturalmente têm em geral estímulos em casa, mas as condições econômicas e socioculturais das crianças das camadas populares não têm esses estímulos no lar. Então, a escola tem de fazer aquilo que o contexto dessas crianças não teve condições de dar a elas. Eu fico repetindo isso em Lagoa Santa ano após ano, e mostro o absurdo de justificar dificuldades de crianças dizendo que ela é pobre, o pai é alcoólatra, a mãe é analfabeta...

CADERNOS CENPEC – Que a família é desestruturada...

MAGDA SOARES – A luta é para desconstruir a ideia de que a criança de camada popular é carente, é deficiente. É preciso combater essa concepção permanentemente, tão interiorizada ela está no contexto das escolas públicas. Quando chegam professoras novas na rede, é preciso antes de tudo discutir essa questão, para evitar que tenham essa concepção de nossas crianças. E não aceitam que culpem as famílias. É preciso entender que essas famílias não têm como oferecer às crianças o que gostariam que as crianças trouxessem, porque, quando os pais eram crianças pobres, não tiveram professoras para desenvolver neles essas habilidades, hábitos, que o processo de escolarização demanda. Então, nosso dever e compromisso é desenvolver o que as famílias não têm condições de desenvolver em seus filhos, porque quando esses filhos, nossas crianças, forem pais, saberão dar melhores condições a seus filhos. Mas é difícil, é impressionante como o preconceito social continua presente, na sociedade e na escola.

CADERNOS CENPEC – Magda, esse livro me parece uma base muito sólida para se produzir material para alfabetização.

MAGDA SOARES – É o que eu quero fazer agora. Quero traduzir o que discuto nesse livro em um material de formação de alfabetizadores. Uma espécie de livro didático para a alfabetizadora... E, como todo mundo sabe, gosto muito de preparar material didático. Como disse, sou fundamentalmente professora, então, é uma coisa que faço com prazer.

CADERNOS CENPEC – Como você planeja esse material?

MAGDA SOARES – Quero fazer entrelaçando alfabetização e letramento, senão continua essa ideia muito vigente de que primeiro se alfabetiza e só depois se trabalham leitura e escrita. Aliás, o meu medo é que o livro passe essa ideia, sabe? Mas, como já disse, se fosse fazer esse entrelaçamento no

livro, teria que escrevê-lo em no mínimo dois volumes...

CADERNOS CENPEC – Então, o que a gente pode esperar em seguida é o volume sobre o letramento teórico?

MAGDA SOARES – De certa forma, é, mas sob uma forma mais voltada para a prática docente. Não sei ainda como vou chamar este novo livro. Letramento não precisa ser teórico, não. Será? Não! Minha vontade é articular letramento com a alfabetização, mostrando como essa articulação é possível e mesmo necessária na prática, porque, se podemos discutir no nível teórico separadamente alfabetização e letramento, na prática é preciso articular os dois processos. E fazemos isso em Lagoa Santa. As professoras dizem que esse é o “coração” do projeto – elas se referem a um gráfico que fiz colocando o texto no centro e todos os demais componentes do processo partindo desse centro. Talvez eu comece o novo livro por aí. O projeto de Lagoa Santa, que vem sendo desenvolvido há nove anos, me dá alguma segurança para produzir esse novo livro. Mas ainda preciso amadurecer a ideia, porque, enquanto não tenho com clareza o plano de um livro, não consigo começar a escrever.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. A representação da linguagem e o processo da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 7-17, fev. 1985.

FRANCHI, Eglê Pontes. A pós-alfabetização e um pouco de compreensão dos “erros” das crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 121-124, fev. 1985.

REPORT of the National Reading Panel. **Teaching Children to Read: Reports of the Subgroups**. 2001. Disponível em: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

REPORT of the National Reading Panel. **Findings and Determinations of the National Reading Panel by Topic Areas**. Last reviewed 2006. Disponível em: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/findings.aspx>>. Acesso em: 9 set. 2016.

ROCKWELL, Elsie. Os usos escolares da língua escrita. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 85-95, fev. 1985.

SEYMOUR, Philip. Foundations of orthographic development. In: PERFETTI, Charles; RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel (Orgs.). **Learning to spell**. Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1997.

SOARES, MAGDA. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 4, n. 2, jun. 2015. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/294>>. Acesso em: 8 dez. 2016. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.294>.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil para crianças que aprendem a ler. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 79-83, fev. 1985.